

**Devenir docente-todoterreno. Modulaciones de la tarea de enseñar entre la precariedad y las políticas manageriales en la Región Metropolitana de Buenos Aires**  
**Becoming all-terrain-teachers. Modulations of the teaching task between precariousness and managerial policies in the Metropolitan Region of Buenos Aires**

Eliana Mercedes Bussi<sup>1</sup>

Silvia Mariela Grinberg<sup>2</sup>

**Resumen**

Desde la interrogación biopolítica por el presente escolar, presentamos resultados de una investigación realizada desde el enfoque etnográfico en escuelas secundarias ubicadas en barrios en contexto de pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Procuramos describir las modulaciones que adquiere la tarea docente entre las lógicas gerenciales que caracterizan nuestras sociedades y la precariedad/precaridad que atraviesa la vida urbana/escolar. En la noción docente-todoterreno se condensa el devenir profesor/a y las afecciones múltiples entre la precari(e)dad y la tarea docente encontrándonos con un presente que no deja de profundizar la desigualdad tanto urbana como escolar.

**Palabras clave:** Tarea docente; Pobreza; Precariedad; Gestión; Desigualdad educativa

**Abstract**

From the biopolitical interrogation of the school present, we present results of a research carried out from the ethnographic approach in secondary schools located in neighborhoods in a context of urban poverty in the Metropolitan Region of Buenos Aires. We try to describe the modulations that the teaching task acquires between the

managerial logics that characterize our societies, and the precariousness/precarity that goes over urban/school life. In the notion of all-terrain-teachers, it condensates the meaning of becoming a professor, and the multiple conditions between precariousness and the teaching task, finding us with a present that continues to deepen both urban and school inequality.

**Keywords:** Teaching task; Poverty; Precariousness; Management; Educational inequality

Fecha de recepción: 25/08/2022  
Primera evaluación: 09/11/2022  
Segunda evaluación: 17/11/2022  
Fecha de aceptación: 22/11/2022

## Introducción

En este artículo presentamos resultados de una investigación realizada en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), donde adquiere centralidad la interrogación biopolítica del presente escolar-urbano. Si bien se trata de un trabajo de largo plazo, aquí nos concentramos en la descripción de algunas de las modulaciones que asume la tarea docente entre las lógicas gerenciales que caracterizan nuestras sociedades y la precari(e)dad que atraviesa tanto la vida barrial como escolar. La noción docente-todoterreno, surgida en una conversación que mantuvimos con el director de una de esas instituciones, expresa el devenir profesor/a en estos espacios de la urbe. Esto es, la imagen de aquel vehículo que es capaz de transitar por todos los terrenos, incluso los más pantanosos.

La investigación en y sobre la cotidianidad de las escuelas no es nueva, como tampoco lo es la discusión educativa acerca de la producción de subjetividad, del cómo llegamos a ser quiénes somos (Foucault, 1982 y 2001; Castro, 2011; Castro Gómez, 2010; Veiga Neto, 2003; Noguera, 2009; Gallego, 2007). De hecho, la investigación en la intersección gubernamentalidad, biopolítica y educación posee trayectoria en el campo de la educación (Veiga Neto, 2006 y 2013; Noguera, 2013; Noguera y Marín, 2011; Grinberg, 2006, 2007 y 2015), como los aportes para la problematización de los dispositivos y la historización de las prácticas pedagógicas (Zuluaga, et. al., 2003). Tal como lo expresa Veiga Neto (2013), se ha tratado de dar cuenta de “la centralidad de la educación en los procesos por los cuales el biopoder y los dispositivos de normalización se volvieron dominantes” (p. 91). En esa misma línea, es posible identificar un amplio conjunto de investigaciones que se han ocupado de las transformaciones que estos dispositivos están atravesando en el marco de aquello que Foucault (2007) denominara la sociedad de empresa y que luego Deleuze (1990) refiriera como sociedades de control.

Como lo señalara Foucault (1991) en su conferencia *Nuevo orden interior y control social*, estos términos involucran procesos que, para que funcionen, requieren de:

una cierta regulación espontánea que va a hacer que el orden social se autoengendre, se perpetúe, se autocontrole a través de sus propios agentes de tal forma que el poder, ante una situación regularizada por sí misma, tendrá la posibilidad de intervenir lo menos posible y de la forma más discreta, incumbiendo a los propios interlocutores económicos y sociales el resolver los conflictos y las contradicciones, las hostilidades y las luchas que la situación económica provoque, bajo el control de un Estado que aparecerá, a la vez, desentendido y condescendiente. Y es mediante esta especie de aparente repliegue del poder, y para que no decaigan sobre él las responsabilidades de los conflictos económicos —resolviéndose éstos entre los propios

interlocutores—, como van a aplicarse los medios necesarios para que reine el orden interior sobre una base muy diferente de la que hemos visto funcionar cuando el Estado podía permitirse el lujo de ser, a la vez, un Estado-providencia y un Estado omnivigilante. (p. 166).

Un repliegue que encuentra en el prefijo “auto” gran parte de las tecnologías del poder. Las formas en que la autoayuda, los discursos gerenciales, la pedagogía de las competencias, así como la conformación de la sociedad de aprendizaje, modulan el presente de una escolaridad asentada en el auto-hacerse tanto de la felicidad como del aprendizaje (Simons y Masschelein, 2008; Biesta, 2005; Marín Díaz, 2019; Gadhela, 2009 y 2013; Gallo, 2012; Grinberg, 2013; Noguera, 2013; Veiga Neto, 2001). Prácticas que no han dejado de volverse engranajes centrales de las dinámicas de la inclusión-excluyente que atraviesan al sistema escolar desde hace decenios (Corcini Lopes y Hattge, 2009; Corcini Lopes, Lockmann y Hattge, 2013).

Ahora bien, enmarcado en esta línea de debates, este artículo se adentra en las dinámicas de la vida escolar, en la sedimentaciones y rupturas en/de esa cotidianeidad. Ello con el objeto de ocuparnos de las modulaciones que asume *el devenir docente* entre esas lógicas que involucran autoengendrarse. Si bien ello atraviesa al sistema escolar en general, proponemos que adquiere singularidades en los barrios comúnmente llamados villas, favelas o chavolas. Nos preguntamos específicamente por las modulaciones que está adquiriendo la tarea docente en contextos de pobreza urbana en las actuales sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008). Es decir, en aquellas zonas de extrema vulnerabilidad donde la irregularidad no sólo es admitida (Foucault, 1991), sino que conforma el eje de las políticas. Si, como señala Noguera (2019), “la utopía, una humanidad llevada a su más alta perfección por la educación, cede paso a la era de una ejercitación individualista, obsesiva y narcisista centrada en la operación sobre sí mismo” (p. 219), la pregunta aquí gira en torno del devenir docente en esta era y, más específicamente, en estos barrios.

El managerialismo y el empoderamiento se han vuelto los enunciados que rigen nuestra socialidad (Grinberg, 2017; Ball, 2012 y 2014; Rose, 2010 y 2012; Veiga Neto, 2013, Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012). La figura del emprendedor como el *modo de ser* (Sisto Campos, 2019) se traduce en las modulaciones específicas del devenir docente. La razón neoliberal reclama devenir empresario de sí (Foucault, 2007), trasladando a cada sujeto la responsabilidad de sus éxitos y de sus fracasos. Ello ha profundizado la explicación de las desigualdades a partir de las carencias individuales e instalado la idea de la necesidad de construir sujetos resilientes capaces de reponerse a las fatalidades (Grinberg, 2015). De modo que, quien fracasa, es porque no ha sabido reconducir su accionar o, peor aún, porque no ha conseguido sobreponerse a las condiciones adversas que el destino le ha prefijado.

Lejos de estas lecturas, proponemos que la inclusión-exclusión no sólo no involucra falta de resiliencia, sino más bien todo lo contrario. De hecho, el devenir docente en escuelas en contextos de pobreza urbana en Buenos Aires, como la noción docente-todoterreno condensa, da cuenta de las complejidades que atraviesa el ejercicio de la docencia y el modo en que la suma de voluntades y compromisos se enfrenta a diario con la gestión cotidiana de la precariedad urbana.

En esta línea, proponemos que las políticas de la vida urbana en los espacios empobrecidos se traducen en una cotidiana distribución desigual de la precariedad que atraviesa al barrio, a la escuela y a los sujetos. Retomamos la distinción que realiza Butler (2010) respecto del par precariedad/precaridad, que aquí referimos en su intersección como precari(e)dad. Ello nos permite situarnos entre aquella precariedad que, como la autora señala, es inherente a toda vida (humana y no-humana) y una precariedad políticamente inducida, que distribuye de manera desigual la precariedad. Entonces, nos preguntamos cómo se traduce el llamado gerencial en aquellos espacios urbanos que no cuentan con “redes de apoyo sociales y económicas y están diferencialmente más expuestas a los daños, la violencia y la muerte” (Ibid., p. 46); una interrogación que, si bien vale para la vida de los barrios en general, aquí la dirigimos a la escolaridad.

Desde esta perspectiva, y a través de este trabajo, procuramos contribuir a la descripción de las modulaciones políticas de la tarea docente específicamente en los espacios llamados villas miseria, slums, favelas. Ello a través de una investigación asentada en “la experiencia de esas políticas tal como se ensambla en la intersección escuela-barrio en su devenir cotidiano” (Grinberg, 2017, p. 61). Proponemos que se trata de una cotidianidad que se configura como efecto y como afecto de las políticas sobre la vida bajo las lógicas gerenciales. La categoría barrioescola que discutimos más adelante refiere a ello. En este marco, recuperamos los debates de los denominados nuevos materialismos (Barad, 2003 y 2007; Braidotti, 2013; Bennet, 2010, Haraway, 2016 y 2020). Nos importa esta mirada en tanto se adentra en los cuerpos entendiendo que no se limitan a situarse en un entorno, sino que cuerpos humanos y no humanos tienen la capacidad como agentes activos de relacionarse y de afectarse mutuamente. Desde aquí es que planteamos que el devenir diario es e/ afecto de un ensamblaje entre el reclamo por el empoderamiento y la precari(e)dad.

En la figura del/la docente-todoterreno se condensa tanto el modo que asume el cuerpo docente en estos barrios como el terreno y la afección humana-no humana de esa corporeidad. Es en ese marco que surge el/la docente todoterreno; aquel/lla que debe emprender diariamente una sumatoria de múltiples y desgastantes gestiones individuales que implican transitar todo tipo de situaciones/terrenos entramados con la desprotección, la exposición desigual a la contaminación, daños y violencia y con la fragilidad política propia de los espacios urbanos empobrecidos.

Así, poner esta categoría en diálogo con la metáfora del vehículo nos permite dar cuenta de las tensiones y afecciones múltiples que ésta involucra, más allá de toda resiliencia. Incluso, la crueldad e injusticia que el llamado a devenir resiliente supone para, en este caso, quienes ejercen la docencia. En este sentido, las escuelas en contextos de pobreza no sólo no quedan ajenas a la precari(e)dad urbana, sino que se hacen a diario entre las líneas de esa precari(e)dad. En suma, devenir docente-todoterreno ensambla la sumatoria de acciones cotidianas que, por un lado, permiten que las escuelas se sostengan en pie mientras que, por el otro, dado que no son vehículos, no pueden transitar todos los terrenos sin verse afectados/as y, más aún, quedando re-quemados.

A continuación, en primer lugar, caracterizamos las formas que asume el gobierno de la población en las sociedades del gerenciamiento para luego enfocarnos en las singularidades del terreno urbano/escolar de la precari(e)dad, el terreno barrioescola. En segundo lugar, describimos los aspectos metodológicos de la investigación para, seguidamente, centrarnos en la analítica de los relatos surgidos en conversaciones con docentes y directivos durante el trabajo de campo. A partir de recuperar estas voces, caracterizamos las modulaciones que adquiere la tarea docente entre el llamado a empoderarse y las líneas de la precari(e)dad en barrioescola. Finalmente, proponemos la figura del/la docente-todoterreno atendiendo especialmente a las acciones y tensiones que ésta involucra.

### **Políticas gerenciales y precari(e)dad**

Desde finales del siglo XX, se ha ido configurando una nueva subjetividad a partir de lo que Foucault (2007) ha caracterizado como sociedad de empresa. Si bien parte de la bibliografía crítica del neoliberalismo sostiene que se trata de la ausencia o retirada del estado, consideramos que lo que ocurre es una nueva forma de gobernar sin gobierno (Dean, 1999; Rose, 1999 y 2012; Veiga Neto, 2000). Esto es, una racionalidad gubernamental que se realiza a través de la agencia individual reclamando a los sujetos a devenir empresarios de sí (Foucault, 2007). Al decir de Rose (2012), “la responsabilidad no recae sobre quienes gobiernan una nación en un campo de juego internacional sino en quienes son responsables de una familia y sus integrantes” (p. 143). De este modo, nuevas tecnologías de gobierno operan a través del traslado de responsabilidades a la comunidad (Rose, 2007). Mediante la consolidación de lazos afectivos, se fomenta la unión solidaria entre individuos devenidos responsables de la gestión del riesgo (O'Malley, 1996).

Nos encontramos con un conjunto de nuevos enunciados que nos introducen en las lógicas del mercado, de la competencia, de la capacitación permanente y de la eficacia (Sisto Campos, 2019; Díez Gutiérrez, 2020; Marín Díaz, 2013). Enunciados propios del *new public management* son recolocados desde el ámbito de la gestión

privada a las organizaciones públicas (Ball y Youdell, 2007). Estos discursos modulan la vida de las instituciones y la escuela no es la excepción. En efecto, “la educación se presenta como espacio en el que estas lógicas se producen y reproducen; en el que los sujetos son llamados a hacerse y autohacerse (Grinberg; 2011, p. 6). Los enunciados de la autoayuda circulan y determinan las prácticas pedagógicas vinculadas con los discursos “de éxito y felicidad sobre nociones como aprendizaje, educación permanente, competencia y capital humano” (Marín Díaz, 2013, p. 180). Es el individuo responsable de su autotransformación, de su incremento de capital, de estar siempre adaptado y adaptable.

Adicionalmente, asistimos a unas formas de acción política donde el gobierno ya no promete seguridad y protección, como lo hacía el estado de bienestar. Por el contrario, “el gobierno neoliberal procede sobre todo mediante la inseguridad social, mediante la regulación del mínimo de protección social” (Lorey, 2016, p. 18). En directa relación, no todas las vidas son reconocidas por igual y, por tanto, merecedoras de protección, sino que nos encontramos con unas políticas que protegen unas vidas mientras que exponen a otras.

Siguiendo a Butler (2010), todo ser vivo es precario ya que se trata de una condición compartida inherente a la vida, incluso “una condición que vincula a los animales humanos con los no humanos” (Ibid., p. 30). Lo precario remite a la vulnerabilidad de un cuerpo, al hecho de que siempre nos encontramos expuestos al daño y/o a la muerte, desde el nacimiento. Seguidamente, esta concepción “aparece así vinculada a una noción más específicamente política de “precaridad” (Ibid., p. 16) que ocurre a través de “una distribución radicalmente desigual de la riqueza y unas maneras diferenciales de exponer a ciertas poblaciones (...) a una mayor violencia” (Ibid., p. 50). Ello sobre la base de unas normas que asignan reconocimiento de manera diferencial mediante las cuales se reconocen unas vidas como dignas de duelo y otras que no merecen ser protegidas ni lloradas.

Es en este sentido que la intersección precari(e)dad nos permite problematizar el devenir diario en las escuelas ubicadas en zonas diferencialmente expuestas a la contaminación y a situaciones de violencia. Seguidamente, y desde las perspectivas de los nuevos materialismos (Barad, 2003 y 2007; Braidotti, 2013; Bennet, 2010, Haraway, 2016 y 2020) adquiere densidad la pregunta por la materialidad en estos espacios de la urbe. Ello en tanto la materia no es una “cosa” inerte, sino por el contrario un “hacer” en su devenir intra-activo (Barad, 2003). Es decir, un agente activo con capacidad de afectar y ser afectado por otros factores que componen una “constitución mutua de agencias enredadas” (Barad, 2007, p. 33). Aquí tomamos la figura del enredo de cuerdas (Stengers, 2011; Barad, 2003; Haraway, 2020), que nos acerca a la comprensión de cómo “entornos y cuerpos se constituyen mutuamente” (Barad, 2003, p. 822) a partir de la atención en las tramas de relaciones y las

afectaciones mutuas entre lo humano y lo no-humano.

En este marco, Barad enuncia un juego de palabras desde ambos sentidos del término *matter* en inglés: materia-importa (*how matter comes to matter*). Es decir, la materia importa en tanto tiene la capacidad de afectar y de ser afectada por otros factores. Ello implica entender que “los cuerpos no se limitan a situarse o localizarse en entornos particulares” (Nardini, 2014, p. 28), sino que lo humano y lo no-humano constituyen los (f)actores (Arlander, 2014) del enredo, entendidos como actores, como agentes activos. A la luz de estas perspectivas, proponemos que el devenir docente se configura como efecto de las políticas manageriales y, simultáneamente, como afecto, a partir de una materialidad que importa/afecta/actúa. En otras palabras, nos encontramos con la modulación de la tarea docente que ocurre como e/afecto en el enredo entre el llamado managerial y las líneas de la precari(e)dad.

## Metodología

En este artículo discutimos resultados de investigación de corte cualitativo que desarrollamos desde el año 2012 en escuelas secundarias públicas ubicadas en uno de los barrios de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Esta zona combina todos los factores que caracterizan a un área hiperdegradada, como la cercanía a sitios de descargas industriales, cloacales y de residuos clandestinos y la ocupación informal del suelo. Se trata de “uno de los cada vez más vastos espacios del conurbano bonaerense que crecen cotidianamente y presentan los diferentes grises de la pobreza de nuestros tiempos” (Grinberg, 2009, p. 87). Es en la intersección escuela-barrio que procuramos un acercamiento a la comprensión del devenir docente en contextos de pobreza urbana.

El trabajo en terreno involucró largas estancias en una escuela que fue construida en la década del '90 en paralelo con el marcado crecimiento demográfico que registró la región en aquel entonces (Cravino, 2006 y 2008; Grinberg, Curutchet y Gutiérrez, 2010 y 2012). En este marco, realizamos las entrevistas y conversaciones con vecinos/as, docentes y estudiantes y participamos en la coordinación de varios proyectos. Específicamente en este artículo, nos enfocamos en parte de la investigación realizada entre los años 2015 y 2019, recuperando relatos y fotografías.

A partir del uso de herramientas del enfoque etnográfico (Rockwell, 2009; Hammersley y Atkinson, 1994; Guber, 1991 y 2013), el trabajo de campo consistió en concurrir dos veces por semana a la institución recientemente mencionada. Sobre un diseño de base múltiple, en una primera etapa realizamos observación participante (Guber, 2013; Hammersley y Atkinson, 1994; Scribano, 2008) y entrevistas a docentes y directivos (Taylor y Bodgan, 1987). Luego, el trabajo implicó la coordinación de proyectos escolares junto a algunos/as profesores/as, involucrándonos “en las actividades centrales de las personas que se está observando, asumiendo



responsabilidades concretas” (Scribano, 2008, p. 60). Ello nos ha permitido un acercamiento al devenir cotidiano tal como es vivido, pensado y resistido desde las voces de los/as docentes. A partir de la obtención y el relevamiento de datos se crearon categorías de análisis (Goetz y LeCompte, 1988) de las cuales destacamos la de docente-todoterreno, clave para el desarrollo de este artículo.

Seguidamente, y desde una perspectiva post-estructuralista en la investigación, nos alejamos del uso de metodologías que procuran convertir la cotidianidad en algo liso, coherente o preciso (Coleman y Ringrose, 2013) y proponemos aproximarnos al estudio del devenir diario entendido como historia no *del*, sino *en el* presente, aquello que estamos siendo (Deleuze, 2014). En este sentido, los aportes de la etnografía postestructuralista (Choi, 2006; Coleman y Ringrose, 2013; Youdell, 2006; Grinberg, 2013 y 2020) nos permiten comprender una realidad enmarañada a partir del estudio “de los eventos en la cotidianidad, el estudio de desdoblamientos y desvíos, la historicidad rota” (Grinberg, 2013, p. 123). Ello involucra una mirada metodológica capaz de captar lo múltiple, lo yuxtapuesto, lo simultáneo, lo cambiante, lo inesperado “y en esa línea también las afecciones múltiples que involucran cuerpos y cosas” (Grinberg, 2020, p. 5).

En directa relación, la imagen del enredo o juego de figuras de cuerdas (Stengers, 2011; Barad, 2003; Haraway, 2020) nos posibilita escapar a lo dicotómico y lo binario, acercándonos a la cotidianidad en sus singularidades. Esto es, enfocando la mirada al ensamblaje de agentes humanos y no humanos, a sus relaciones y mutuas afecciones. En esta dirección, nos importa describir cómo se anudan, se conectan, se bifurcan, se superponen y se tensionan las cuerdas que componen el devenir diario. Lo que aquí proponemos nos sitúa sobre los nudos de las hebras, sobre las tramas de relaciones, los matices y tensiones que involucran la vida cotidiana escolar en contextos de pobreza urbana.

## Resultados y discusión

En este apartado recuperamos material de campo que surge de entrevistas y conversaciones con docentes y vecinos/as. Ello nos permite dar cuenta del entramado barrioescola que remite a la continuidad del terreno escolar-barrial. En un primer momento, caracterizamos algunas de las líneas que configuran la materialidad de barrioescola en relación con las formas en que operan las lógicas manageriales. En un segundo momento, a partir del diálogo entre la metáfora del vehículo y la categoría docente-todoterreno, ponemos en relieve las tensiones que involucra el llamado a empoderarse entre la precari(e)dad.

### ***Precari(e)dad en barrioescuela***

Una tarde nos encontrábamos con una de las directoras que se dirigía desde el comedor hasta su oficina y nos decía lo siguiente:

*Acá andamos, en la lucha, como siempre... tenemos ratas en la cocina. Estamos probando con un remedio casero, a ver si funciona. Pero si ahí en ese patiecito del costado tiran de todo... yo estoy cansada de ir al consejo escolar, de hablar, de empapelar todo el consejo... es cansador... ahora el sábado vuelvo a ir y hablar con la mujer del intendente (Gladys<sup>1</sup>, directora, 2018).*

Esta situación ocurre con la misma frecuencia dentro de las viviendas del barrio, lo que nos permite describir la cotidianidad en barrioescuela a partir de las relaciones y afectaciones múltiples entre los (f)actores no-humanos y humanos. Al respecto, una vecina nos comentaba que *tener gatos es la forma de pelear contra las ratas* (Verónica, vecina del barrio, 2020). Se refería a que en su hogar anidan en los huecos de los ladrillos que junta en el patio para reemplazar unas paredes de madera. Directamente vinculada con la distribución desigual de la precariedad, la situación que les afecta remite a dos cuestiones. La primera, a la constante exposición a la contaminación ya que Gladys y Verónica relacionan la plaga con la acumulación de basura que hay en el barrio, como se puede ver en la imagen N°1; y la segunda, a la carencia de recursos para conseguir resolver esta o cualquier otra problemática.



Imagen N°1: La esquina de la escuela y la acumulación de basura. Fuente: Google Street

Estos relatos remiten en la experiencia del cuerpo a cómo la vida diaria es

1 Por cuestiones de protección de identidad se han modificado los nombres de los/as informantes.

modulada por la presencia de las ratas mientras que el reclamo, que no consigue impacto, se traduce en cansancio cotidiano. Los e/afectos de las lógicas manageriales y el enredo barrioesuela. Entonces, es entre las líneas del llamado a empoderarse y las relaciones entre cuerpos y entornos, que la materialidad importa y afecta, otorgando densidades y matices a los modos en que Gladys y Verónica devienen responsables de la problemática. En este caso, las acciones que despliegan resultan ser paliativos ya que la situación responde a la precariedad en tanto que distribución desigual de la precariedad. Así, Verónica tiene gatos de mascotas que alejan a las ratas y Gladys intenta que funcione un remedio casero de agua y cemento mientras espera una respuesta oficial.

Si bien Gladys y Verónica son llamadas a autoengendrarse, una situación responde a la vida doméstica mientras que la otra a la de una institución pública. En este marco, la directora procura que la solución provenga del organismo estatal que regula a los establecimientos del sistema educativo, el Consejo Escolar. Muy probablemente aquello es lo que sucedería en una escuela ubicada en otro sector de la ciudad, incluso a pocas calles de donde está situada esta escuela. Si bien se trata de espacios de regulación de la vida específicos, importa resaltar aquí la trama barrioesuela como terreno político de la vida. De forma que el llamado a devenir empresario/a de sí se configura entre las líneas de la distribución de la precariedad, entre las que emprender se vuelve una gestión imposible.

Es en ese proceso que Gladys queda afectada en una multiplicidad de desgastantes acciones paliativas que, aún con voluntarismos y esfuerzos que algunos no dudarían en llamar resiliencia, no consiguen resolver aquello que es a/efecto de una condición políticamente inducida. De hecho, si la casa de Verónica y la escuela están allí, en pie, es, no obstante, gracias a esas múltiples acciones cotidianas que ocurren como a/efecto del devenir responsables y que implican “sostener” la escuela, “sostener” el hogar. Nos referimos al despliegue de infinitas estrategias que involucran, en este caso, concurrir reiteradas veces al Consejo Escolar, no sólo entregar una solicitud por escrito, sino *empapelar* todo. Incluso, dedicar un sábado para intentar comunicarse con la esposa del intendente a ver si se puede convencer desde lo afectivo de ser aliada en esta situación de reclamo.

Utilizamos adrede el término “afectada” recuperando la pregunta por cómo los factores humanos y los no-humanos se afectan mutuamente en barrioesuela. En este marco, la presencia de ratas *importa* en tanto modula la tarea docente. Importan las ratas e importa la exposición desigual que, tal como se proyecta en las imágenes N°1 y N°2, conforma la trama barrioesuela. A lo largo del trabajo de campo nos encontramos permanentemente con los nudos entre las lógicas gerenciales y la precari(e)dad y, en medio, se va configurando la vida familiar/escolar como a/efecto entre la desprotección, la exposición y la fragilidad.



Imagen N°2: pasillo de la escuela y aulas inundadas tras la lluvia. Fuente propia.

Recuperando las primeras palabras de Gladys que decía *en la lucha, como siempre*, podemos observar que no nos habla de una situación aislada, sino que nos acerca a una cotidianidad signada por la *lucha*, que es lo que hacen *siempre*. Los/as docentes, quienes no ignoran que las acciones que suelen emprender tienen un alto componente de imposible, insisten estando *en la lucha, como siempre*. A continuación, recuperamos las voces de Nicolás, director de la escuela, y de Elisa, Sandra y Diego, profesores/as. Si barrioesuela remite al terreno, a continuación, nos ocupamos de aquello que involucra la tarea de enseñar a partir de la figura “docente-todoterreno”.

### ***Devenir todoterreno***

*Acá tenés que ser todoterreno*, nos decía Nicolás mientras conversábamos una mañana acerca de un proyecto que desarrollamos en conjunto entre la escuela y la universidad. Recuperar esta afirmación nos permite problematizar varias cuestiones. Por un lado, nos presenta las singularidades que asume la tarea docente condensadas en la categoría docente-todoterreno que resulta del transitar todo tipo de caminos/situaciones y continuar con la marcha, como lo haría un vehículo de estas características. Por el otro, cuando dice “acá” nos sitúa en la trama barrioesuela, en el enredo que hemos caracterizado en el anterior apartado donde cuerpos humanos y no-humanos se ensamblan y se afectan mutuamente.

Retomando ese dialogo, Nicolás se estaba refiriendo a Martín, un profesor que aún no había confirmado su participación en un proyecto. Así, nos decía:

*yo lo entiendo a Martín porque da clases en un montón de escuelas, va de acá para allá, pero acá tenés que ser todoterreno, ¿viste? Después voy a hablar con él. (Nicolás, director, 2017).*

Esta conversación ocurría mientras estaba desplegando una multiplicidad de acciones: completando formularios para realizar una visita a la universidad con los/as estudiantes, organizando la recarga de dinero en una tarjeta para el transporte público que los/as jóvenes usarían y planificando qué docentes acompañarían la salida y quiénes se quedarían en la escuela. Simultáneamente, apuntaba un recordatorio para comunicarse con los proveedores del comedor para que aquel día envíen embutido y pan para hacer sándwiches para llevar. Nicolás ya tenía organizado que aquella mañana él y otra docente entrarían a la escuela media hora antes que lo habitual para preparar esas viandas. La afirmación del director se hace cuerpo en la figura de sí mismo: él está siendo un docente-todoterreno.

Ahora, ¿a qué se refiere cuando reclama que Martín (como tantos/as) tiene que ser todoterreno? Nicolás diariamente gestiona cuestiones administrativas, curriculares, salidas escolares e, incluso, cual cocinero, prepara las viandas del almuerzo. De eso se trata, de transitar diversos terrenos, múltiples situaciones que no son una excepción, sino que son una constante. Esto es, lejos de entenderlas como situaciones que irrumpen o son una anomalía, esa escena, por el contrario, compone la trama cotidiana de la docencia en la escuela.

De hecho, como se observa en la imagen N° 2, la inundación de las aulas, del laboratorio o del patio de la escuela es frecuente. También lo es la presencia de roedores. Es decir, no son emergentes aislados. Se trata de la composición del enredo entre (f)actores humanos y no-humanos, donde las cuerdas de la precari(e)dad, aunque adquiriendo diversas formas, se anudan permanentemente con las de la tarea docente. Así, en el siguiente relato nos encontramos con el segundo momento de esa planificada salida o con la organización diaria de la curricula escolar:

*No pudo venir Lidia, Nicolás me mandó a mí sola porque no había profesores. Encima los dos preceptores faltaron... Mirá, con el tema de las autorizaciones para hoy lo tuvimos que organizar entre Juan y yo, que él se las dio el día que los veía a los chicos y después, cuando me tenían a mí, yo se las reclamaba... porque Nicolás tampoco puede sólo con todo. Así que bueno, faltaron un montón de profes y Lidia tuvo que quedarse. ¡Se quedó con tres cursos juntos! (Elisa, profesora, 2016).*

*Ahora están haciendo tarea de biología, porque Elisa sigue enferma de neumonía, entonces yo les doy un poco de mis materias y un poco de las materias de ella, para que no pierdan tantas clases (Sandra, profesora, 2017).*

Estos relatos nos acercan al detalle de cómo ocurre diariamente la tarea de enseñar y nos permiten poner en relieve cómo se les reclama transitar por diversos terrenos/situaciones, como la ausencia de colegas o la organización de una salida escolar con estudiantes. Como se puede observar en el primer relato, Elisa había acompañado a un grupo a una actividad que se realizaba en otra institución. Para ello, requería de las autorizaciones legales que permiten a los/as jóvenes salir de la escuela. Como ocurre en el nivel secundario, los/as profesores/as no asisten todos los días, motivo por el cual Elisa había pensado como estrategia aliarse con Juan, un profesor que concurre los otros días de la semana. Entonces, ella entregaría un día la documentación y, al otro, Juan las reuniría firmadas por los tutores/as de los/as estudiantes. Sin embargo, esta tarea suele ser responsabilidad de los/as preceptores/as, cuyo cargo implica asistir de lunes a viernes, pero tanto ellos/as como varios/as docentes suelen ausentarse con frecuencia. De hecho, como lo menciona Elisa, es por este motivo que Lidia se tuvo que quedar en la escuela a cargo no sólo de la clase que le correspondía, sino con *tres cursos juntos*.

Como se lee en estos relatos, y recuperando las palabras de Gladys, *estar en la lucha* tiene que ver con ese despliegue de acciones que permitan seguir adelante con los proyectos como, en este caso, que los/as jóvenes puedan concurrir a la visita educativa, como sea.

Elisa, Juan, Sandra, Nicolás y otros/as tantos/as se vuelven docentes todoterreno. Los terrenos y situaciones por los que van transitando involucran, por un lado, apelar a la solidaridad y a los lazos afectivos que permiten aliarse entre ellos/as. Por el otro, dar clases en medio de pasillos inundados o en aulas sin puertas no es caprichoso. Remite al espacio físico como a estar *siempre en la lucha* que suponen las múltiples acciones que sostienen en pie a la escuela. Un estar en pie que supone la constante preocupación por otorgar sentido a la escolaridad. *Acá hay que mandarse* porque *mandarse* responde a ese traslado de la responsabilidad de sostener la vida escolar. Mandarse, seguir en la lucha, como siempre, como un vehículo todoterreno.

### **Te re quema**

Retomando la pregunta en términos de *matter/matter* (Barad, 2003) y anudándola con aquello que nos decía Lidia acerca de que *acá hay que mandarse*, a continuación, nos enfocamos en cómo afecta/importa a los/as docentes dictar sus clases, por ejemplo, en aulas inundadas, como veíamos en la imagen N°1. Si retomamos la metáfora de los vehículos, es sabido que un coche urbano no tiene los componentes necesarios para circular por caminos de nieve, barro, rocas, etc. Por lo tanto, si eso sucede lo más probable es que el vehículo se dañe, que se queme el motor.

Análogamente, los/as docentes por más autogestores/as, emprendedores/as y voluntariosos/as que puedan ser (y que, de hecho, lo son) no son un vehículo

todoterreno. En este sentido, el llamado managerial y el traslado de la responsabilidad entre las líneas de la precari(e)dad se vuelve doblemente excluyente y, con ello, se redobra la desigualdad educativa. Nos referimos a que, si bien sostienen a diario la escuela a través de sus múltiples gestiones, la tarea docente ocurre entre una precari(e)dad que es e/afecto de unas tecnologías de producción de la vida. Ello porque los (f)actores en barrioesuela importan y afectan. Sin embargo, los/as docentes, parafraseando a Elisa, *tampoco pueden con todo*. En efecto, como no se trata de rodados sino de cuerpos humanos, la sumatoria de acciones inagotables y las tensiones que involucran ser docente-todoterreno deja a los/as docentes *quemados/as*, tal como se quema un motor. Como nos decía un profesor,

*las profesoras que llevan acá tantos años como Lidia ya están re cansadas y eso ¡te re quema! (Diego, profesor, 2019)*

De modo que, mientras los cuerpos no son vehículos con los componentes de una camioneta todoterreno, los/as docentes en ese proceso de sostener la escuela se *queman*. Son afectados constantemente entre la autogestión y la distribución desigual de la precariedad, entre devenir responsable de sostener la vida escolar y la fragilidad urbana y escolar. *Se queman* diariamente, se enfrentan constantemente a las tensiones entre que *hay que mandarse*, que se está siempre *en la lucha* y, simultáneamente, que *no pueden con todo*.

## Conclusiones

A través de la pregunta *quiénes estamos siendo* como entrada para el estudio de las modulaciones de la tarea docente, específicamente en las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana, nos ocupamos en este artículo de la descripción del *devenir docente-todoterreno* allí donde la precari(e)dad se vuelve la marca política de la gestión de la vida. Para ello, recuperamos resultados de investigación realizada entre los años 2015 y 2019 en una de las instituciones ubicadas en aquellos barrios de la RMBA que, como otros del sur global, poseen como nota común la informalidad tanto respecto de la urbanización como del trabajo y/o las políticas sociales. Esto es, aquellos terrenos donde la materialidad condensa la exposición a la contaminación y a situaciones de violencia; la desprotección y la distribución desigual de la precariedad. Al respecto, retomando a Butler (2010), propusimos la intersección “precari(e)dad” como un modo de problematizar las políticas sobre la vida en tanto reconocimiento diferencial: unas políticas que dejan expuestas unas vidas mientras protegen otras.

En este marco, nos ocupamos de la materialidad de la vida escolar cuando las lógicas de las sociedades manageriales delegan la responsabilidad en individuos y en comunidades. Así, nos enfocamos en las singularidades de la cotidianidad desde el nudo que denominamos barrioesuela, procurando dar cuenta de las modulaciones que adquiere la tarea docente entre una fragilidad políticamente inducida. Esto es,

cómo se configura la tarea de enseñar entre la desprotección, la exposición y la fragilidad y el reclamo por empoderarse y volverse docente-todoterreno.

A lo largo de estas páginas, describimos en detalle el devenir docente como efecto y como afecto entre las políticas gerenciales y la precari(e)dad. En esa tarea, los aportes de los nuevos materialismos se vuelven tanto heurístico conceptual como metodológico en tanto dirigen la mirada a la sumatoria de detalles respecto de cómo cuerpos humanos y no humanos se afectan. Así, acumulaciones de basura o aulas inundadas se vuelven algo más que un detalle que se anexa a la descripción de un espacio escolar. Exponen en detalle y otorgan densidad a la caracterización que el director, Nicolás, hace de sus docentes: de lo que son, están siendo o se espera que sean. *Devenir docente todoterreno* es algo más que una expresión de deseo, son las acciones diarias para transitar y trabajar en la escuela. Por un lado, un conjunto de gestiones que permiten que ésta se sostenga en pie mientras que, por el otro, dadas las características propias de ese devenir, no pueden dejar de conformar la trama de la desigualdad.

Retomando la metáfora del vehículo, el reclamo por devenir docente-todoterreno entre las cuerdas de barrioescuela afecta/*matter* no sólo a la tarea/cuerpo docente. De manera que, como si se tratase de un motor, los/as profesores/as se *queman* estando constantemente tensionados entre el *estar en la lucha y no poder con todo*. Es en este proceso que la desigualdad se redobra y se profundiza. Así, si hay un círculo que explica y comprende las formas en que desigualdad y exclusión se profundizan en estos espacios de la urbe, ello no está asociado con ninguna falta de capacidades para sobreponerse a situaciones adversas, ni de empoderamientos. Es el exceso de agua, de basura, de ratas, de responsabilidades, compromiso o voluntad que, mientras quema, no deja de construir el espacio de la escuela y volverlo lugar en y del barrio. Esto es, devenir docente-todoterreno no deja de ser parte integral de la posibilidad misma de que las escuelas estén allí, ocupándose de la tarea de enseñar. La pregunta entonces no es por cómo empoderar más, sino por los múltiples cinismos que hacen al devenir docente-todoterreno entre los nudos de la fragilidad políticamente inducida en la trama barrioescuela.

## Notas

<sup>1</sup> Doctoranda de la Universidad de Buenos Aires (Programa de Doctorado con mención en Educación) y de la Universidad de Málaga (Programa de doctorado en Educación y Comunicación social). Licenciada en Educación (Universidad Nacional de San Martín)

<sup>2</sup> Investigadora principal del CONICET y directora del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas CONICET/ Escuela de Humanidades-UNSAM, donde también dirige el doctorado en Ciencias Humanas. Profesora titular de Sociología de la Educación y Pedagogía en la UNSAM y en la UNPA donde coordina el CIRISE/Área sociopedagógica. Presidente de la Asociación



Devenir docente-todoterreno. Modulaciones de la tarea de enseñar entre la precariedad y las políticas manageriales en la Región Metropolitana de Buenos Aires

Argentina de Sociología y coinvestigadora del Observatorio ambiental Cárcova (UNSAM).

## Referencias

Arlander, A. (2014). De la interacción a la intra-acción en la performance del paisaje. *Revista Artnodes*. Universitat Oberta Catalunya. N° 14. p. 26-34.

Ball, S. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. Routledge: London.

Ball, S. (2014). Education and the tyranny of number. *Journal of Education Policy*, 30:3, 299-301, DOI: 10.1080/02680939.2015.1013271

Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Bruselas: Education International

Barad, K. (2003). Posthuman Performativity – Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press: Londres.

Bennet, J. (2010). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Duke University Press: Londres.

Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, pp.54–66. Oslo.

Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge: UK.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós: Buenos Aires.

Castro, E. (2011). Biopolítica: orígenes y derivas de un concepto. *Cuadernos de trabajo # 1 año 1: Biopolítica. Gubernamentalidad, educación, seguridad*. UNIPE: Editorial Universitaria: Buenos Aires.

Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo de Hombre Editores: Bogotá.

Choi, J. (2006). Doing poststructural ethnography in the life history of dropouts in South Korea: methodological ruminations on subjectivity, positionality and reflexivity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 19, No. 4, p. 435-453. <https://doi.org/10.1080/09518390600773163>

Cravino, M. C. (2006). *Las villas de la ciudad. Mercado e informalidad urbana*. Ediciones UNGS: Buenos Aires.

Cravino, M. C. (2008). *Los mil barrios informales en el AMBA*. Ediciones UNGS: Buenos Aires.

Curutchet, G.; Grinberg, S. y Gutiérrez, R. (2010). Entre la vida del barrio y la potencia del zanjón: condiciones, fatalismos y posibilidades de la remediación ambiental. *Sexto Encuentro del International Center for Earth Sciences*, Malargüe, Argentina.

Curutchet, G.; Grinberg, S. y Gutiérrez, R. (2012). Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la Región Metropolitana de Buenos Aires.

*Ambiente & Sociedade* - ISSN 1414-753. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31724518009>

Coleman, R. y Ringrose, J. (eds.) (2013). *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh University Press: UK.

Corcini Lopes, M. y Hattge, M. (org.) (2009). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Corcini Lopes, Lockmann y Hattge, (2013). Políticas de Estado e Inclusión. *Pedagogía y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá, pp. 41-50.

Dean, M. (1999). *Governamentality. Power and rule in modern Societ*. Sage, London.

Díez Gutiérrez. E. J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación* [(2020), vol. 83 núm. 1, pp. 13-29. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8313817>

Foucault, M. (1982). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de cultura Económica: México.

Foucault, M (2001). Nuevo orden interior y control social. *Saber y verdad*, Madrid: La piqueta.

Foucault, M (2001). El sujeto y el poder. Argentina: Epílogo a la Segunda Edición de Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires: Nueva Visión. Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France*. Fondo de la cultura económica: Buenos Aires.

Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France*. Fondo de la cultura económica: Buenos Aires.

Gadelha, S. (2009). Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo, *Educacao & Realidade*, 34(2):171-186 mai/ago 171-186.

Gadelha, S. (2013). Empresariamiento de la sociedad y el gobierno de la infancia pobre. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 215.238. <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce215.238>

Gallego, F. (2007). Biopolítica y subjetivación. Aproximaciones a la distinción entre el sujeto y subjetividad en la lectura deleuziana de M. Foucault. Rubinich, L. et.al. (2007) *50 Aniversario de la Carrera de Sociología. VII Jornadas de Sociología 1957-2007*, Universidad de Buenos Aires. ISBN: 978-950-29-1013-0.

Gallo, S. (2012). Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. ISSN 0100-1574, ISSN-E 1980-5314, vol. 42, nº. 145, 2012, págs. 48-64. DOI: 10.1590/s0100-15742012000100005.

Grinberg, S. (2006). Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales". *Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*. (V), N° 5, 123-130. URL: <http://hdl.handle.net/2133/12373>

Grinberg, S. (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista Argentina de Sociología*. Año 5–N° 8. Mayo-Junio. Pp. 97-112.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y dávila Editores: Buenos Aires.

Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Revista archivos de Ciencias de la Educación*, Año 3- N°3, UNLP, 81-98.

Devenir docente-todoterreno. Modulaciones de la tarea de enseñar entre la precariedad y las políticas manageriales en la Región Metropolitana de Buenos Aires

Grinberg, S. (2011). Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection. *Emotion, Space and Society*, Elsevier. Netherlands Volume 4, Issue 3, 160–171. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2011.01.001>

Grinberg, S. (2013). Researching the pedagogical apparatus (*dispositif*): An ethnography of the molar, molecular and desire in contexts of extreme urban poverty. R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies* (pp. 201–218). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista Argentina de Sociología*. vol. 8 p. 156 – 173

Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/ sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós: Buenos Aires.

Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Biblos: Buenos Aires.

Hammersly, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación Social*. Ed. Paidós Ibérica.

Haraway, D. (2016). Antropoceno, Capitaloceno, Plantacionoceno, Chthuluceno: generando relaciones de parentesco. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*. Año III. Volumen I. 15-26.

Haraway, D. (2020). *Seguir con el problema*. Editorial Consonni: Bilbao.

Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficante de sueños: Madrid.

O'Malley, P. (1996). Risk and responsibility. En, Barry, A., Osborne, TH.y Rose, N. (eds.) *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. The University of Chicago Press: London.

Marín Díaz, D. (2013). En búsqueda de la felicidad y el éxito: vidas ejercitantes y educación. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 65. Segundo semestre de 2013, Bogotá, Colombia

Marín Díaz, D. (2019). Autoayuda, educación y prácticas de sí. Genealogías de una antropotécnica. Noguera Ramírez y Rubio Gaviria (comps) *Genealogías de la pedagogía*. Grupo interno de trabajo editorial: Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Nardini, K. (2014). Volverse otro: el pensamiento encarnado y la “materia o importancia transformadora” de la teorización del (nuevo) materialismo feminista. *Revista Artnodes*. Universitat Oberta Catalunya. N° 14. P. 18-25.

Noguera, C. (2009). La gubernamentalidad en los cursos del profesor Foucault. *Revista Educação & Realidade*, 2(34), 21-33. <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8307/5539>

Noguera, C. (2013). Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 43.60.

<https://doi.org/10.17227/01203916.65rce43.60>

Noguera, C. y Marin, D. (2011). Educar es gobernar. Cortés Salcedo y Marín Díaz (comp.) *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas*, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Bogotá Colombia

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Argentina.

Rose, N. (1999). *Powers of freedom*. University Press: Cambridge.

Rose, N. (2010). 'Screen and intervene': governing risky brains. *History of the Human Sciences*, 23, 1, 79–105. <https://doi.org/10.1177/0952695109352415>

Rose, N. (2012). *Políticas sobre la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Ed. UNIPE: Buenos Aires.

Rose, N., y Miller, P. (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology*, 43(2), 173–205. <https://doi.org/10.2307/591464>

Scribano, D. (2008). *El proceso de investigación social cualitativa*. Editorial Prometeo: Buenos Aires.

Sisto Campos, V. (2019). Managerialismo Versus Prácticas Locales. La Decolonización Del Discurso Managerial Desde La Vida de La Escuela. *Cuadernos de administración* Vol.32 N°8. p. DOI:[10.11144/Javeriana.cao.32-58.mvpl](https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao.32-58.mvpl)

Stengers, I. (2011). Relaying a war machine. Alliez, E. y Goffey, A. (Eds.) *The Guattari effect*. (pp.134-155). Continuum: Londres.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Buenos Aires.

Veiga Neto, A. (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. Portocarrero, V. y Castelo Branco, G. (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU. p.179-217.

Veiga Neto, A. (2001). Incluir para excluir. Larrosa, J. y Skliar, C. (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, p.105-118.

Veiga Neto, A. (2003). *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga Neto, A. (2006). Educação e pósmodernidade: impasses e perspectivas. *Educação Online*.2(1):11.<http://grupodec.net.br/ebooks/EducacaoePosModernidadeVeigaNeto.pdf>.

Veiga Neto, A. (2013). Gubernamentalidad y educación. *Revista Colombiana de Educación*. (65). p.19-42.

Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Springer: Holanda.

Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

Zuluaga, et.al. (2003) *Pedagogía y epistemología*. Magisterio editorial: Colombia.